

A tizenéves tanulók médiaműveltsége

Jelen tanulmányban egy olyan alapkutatást mutatunk be, amely a 14–18 éves tanulók médiaműveltségének feltárására irányul.¹

A 21. századra az élet egészét körülvevő és állandóan elérhető technológia jelentős mértékben megváltoztatta életünket, azt, ahogyan kommunikálunk, ahogy dolgozunk, vagy ahogy az ismereteinket szerezzük. Mindezek következtében átalakult az értékesnek számító tudás, illetve képességek, kompetenciák köre.² Az információs és kommunikációs kompetenciák az információs társadalomnak köszönhetően tartoznak a műveltség alap-elemei közé, hiszen „az írás-olvasás-számolás mégoly sikeres közvetítése is elégtelen, ha nem igazodik az »új médiumok« világához”.³ Ebben a környezetben nem mindegy, hogy a különböző médiumok, mindenekelőtt az internet közvetítette tartalmakhoz milyen tudatossággal viszonyulunk, az üzeneteknek passzív befogadói, vagy kritikus szemlélői vagyunk. A médiaműveltség nyilvánvalóan elsősorban a tömegkommunikációból nyert információk kritikus kezelésére vonatkozik, és részben azonos a tágabb értelemben vett információs műveltséggel.⁴ Értjük alatta ugyanakkor az egyén azon hozzáférési, elemzési és értékelési ismereteit, képességeit és készségeit, továbbá attitűdjeit és viszonyulásait, amelyek a kommunikáció különböző formáival kapcsolatosak. A médiaműveltség abban is segít, hogy a változatos formátumú (pl. álló- vagy mozgóképek, audio- vagy audiovizuális stb.), tartalmú és műfajú médiaüzenetektől „túlzsúfolt” kultúrában – a média-szövegértésnek köszönhetően – az egyén maga is létre tudjon hozni nyomtatott, elektronikus, digitális üzeneteket, és multimédia termékeket.

A médiumokkal kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai és nevelésszociológiai vizsgálatok már nem a hagyományosnak számító tömegkommunikációs eszközök – a könyv, az újság, a rádió, és a televízió – hanem az „új médiumok” hatás-kutatásával foglalkoznak. A szakemberek élénk érdeklődést mutatnak a számítógép, az internet, a mobiltelefon, a velük kapcsolatos tevékenységek, a virtuális térben és közösségekben folytatott cselekmények ideje, módja, s ezek egyénre és szociális kapcsolataira gyakorolt hatásai iránt.⁵

Ennek a felfokozott érdeklődésnek egyik oka, hogy a kutatók megnyugtató választ szeretnének kapni arra kérdésre, hogy a médiahatásokkal kapcsolatban sokáig védtelennek tartott tizenévesek mekkora tudatossággal szemlélik a különböző médiatartalmakat, azaz csak szemlélői, passzív befogadói-e az üzeneteknek, vagy képesek kritikusan viszonyulni hozzájuk.^{6,7}

A közoktatás – mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban nézve – gyorsan reagált arra a társadalmi igényre, amely szerint a hatékony digitális írástudás és szövegértés

1 A tanulmány alapját a 14–18 évesek médiaműveltség vizsgálatával foglalkozó (a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD képzésének keretein belül készülő) doktori disszertációm alfejezetei képezik.

2 Molnár Gyöngyvér (2011) Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, No. 9.

3 Z. Karvalics László (1997) Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, No. 4. pp. 681–698.

4 Bawden David (2001) idézi Koltay Tibor (2009) Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, No. 4. pp. 111–116.

5 Kósa Éva & László Miklós (2001) „Együtt – egyedül” című konferencia előadás. Elhangzott: Nemzetközi Média konferencia, Balatonalmádi, 2011. szeptember 26–28.

6 Livingstone, S. & Bovill, M. (eds) (2001) *Children and their Changing Media Environment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

7 Rideout, V. J., Foehr, U. G., Roberts, D. F. & Brodie, M. (1999) *Kids & Media @ the New Millenium*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.

magába foglalja azokat az információs műveltséggel kapcsolatba hozható kompetenciákat is, amelyek szükségesek a társadalomban, és a munkaerőpiacon való érvényesüléshez. A társadalmi elvárás figyelembevételének kézzel fogható eredménye, hogy az iskolai kerekék közt megjelent a médiaoktatás. Ennek formája és módszertani gyakorlata országonként és kultúránként más-más képet mutat, kiváló terepet nyújtva az ennek vizsgálatára irányuló pedagógiai kutatásoknak.

Magyarországon az 1960-as évektől beszélhetünk a mozgókép oktatásáról. Megnevezésére használták a filmoktatás, filmesztétika, filmkultúra elnevezést is. 1995-ben a Nemzeti alaptanterv változásokat hozott a közoktatásban, és ez hatást gyakorolt a médiaoktatásra is. 10 műveltségi területet állapítottak meg, és ezek egyike lett a Művészetek, amelybe az ének-zenén, tánc és drámán kívül a mozgóképkultúra és médiaismeret is beletartozott.⁸

A médiaműveltség vizsgálat célja

Az alapszintű és a középiskolai oktatás számos olyan területtel foglalkozik, amely a gyerekek hétköznapi életében nagyon fontos, de a helyes, tudatos médiafogyasztásra vonatkozó ismeretek átadására a közoktatás még mindig kevés hangsúlyt helyez. Teszi ezt annak ellenére, hogy napjainkban a média meghatározó – és egyre növekvő – szerepet tölt be az ifjúság életében.⁹ Kutatások igazolják, hogy a tizenéves diákok nem egységesek a médiához fűződő viszony, a műsorválasztás, a televízióról alkotott vélemény, de még a média-használat céljában és a ráfordított idő vonatkozásában sem.

A tanulók különböznek abban is, hogy milyen mértékben vannak tudatában a médiumok hatásával. Az erről alkotott – látszólag meggyőzően hangzó – vélemények gyakran szöges ellentétben állnak a diákok műsorválasztásával, és az erre fordított idővel. Az eltérések hátterében olyan változók állnak, mint a társadalmi háttér, az anyagi viszonyok, nemi szerepeik és kulturális aktivitásuk. Ízlésbeli különbségeik pedig erős összefüggést mutattak az iskolatípusokkal és életkorukkal, ami további lehetőséget adhat pl. a differenciált oktatási megközelítés kidolgozására.¹⁰

A jelen tanulmányban ismertetésre kerülő médiaműveltség kutatás legfőbb célja (1) arra a kérdésre válaszolni, hogy az általános és középiskolai médiaoktatás mit, és mennyiben képes hozzátenni a legkülönbözőbb szocializációs hatásra kialakult, a mindennapokban folytonosan használatban lévő médiaműveltséghez. Ehhez szükség volt arra, hogy állapotfelmérés keretében rögzítsük a hazai médiaoktatás módszertani gyakorlatát (2). Az itt megismert jelenségek összevetésre kerülnek a tizenéves tanulók médiahasználati szokásaival (3), és a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyhoz kapcsolódó tudáselemek (4), ismeretek (5), készségek és képességek (6) NAT-ra épített vizsgálatával.

Mindezek az adatok azért fontosak, mert a médiaoktatás tartalmának tantervi adaptálása – helyi szinten – akkor lehet igazán eredményes, ha első lépésben feltérképezésre kerülnek azok a médiaélmények, amelyekkel a tizenévesek már rendelkeznek. Ezekre épülhet a médiaoktató munka, amely a különböző pedagógiai módszerekkel tehető még árnyaltabbá.¹¹

8 Szijártó Imre (2001) A média tantárgy a magyar közoktatásban. *Médiakutató*, No.5. pp. 113–127.

9 Bazalgette, Carry (1991) *Teaching the National Curriculum: Media Education*. Hodder and Stoughton, London.

10 Bényei Judit (2001) *Az alkonyzónától a Simpson családig*. *Médiakutató*, Nyár, Oktatás rovat. www.media-kutato.hu

11 Szijártó Imre (2008) *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, pp. 36–37.

A kutatás jellemzői

A mintavételben 11 megye 53 településének 91 közoktatási intézménye (általános- és középiskola) vett részt. A mintavétel során – a települések vonatkozásában – arra törekedtünk, hogy reprezentálni tudjuk a néhány ezer lélekszámmal rendelkező községek, a kis- és nagyvárosok, illetve a megyei jogú városok által fenntartott közoktatási intézmények médiaoktatási gyakorlatát. Ezzel célunk, hogy az itt szerzett adatokból az országos adatokra is következtetni tudjunk.

A kutatásban véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a vizsgálatba bevont közoktatási intézmények és a 14–18 éves általános és középiskolás tanulók (N=2954). A hazai közoktatásban jellemzően az általános iskola nyolcadik, illetve a középiskola kilencedik, és tizedik évfolyamán foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyak oktatásával. A vizsgálat során – a médiaoktatás fókuszba állítása mellett – arra törekedtünk, hogy a nemek, és az évfolyamok vonatkozásában is biztosítani tudjuk az országos reprezentatív mintát.

Az empirikus kutatásnak négy szakaszát különíthetjük el. A vizsgálatokat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel folytattuk.

A vizsgálat első szakaszában – 2009. május 10. és június 1. között – folytattuk le azt a nagymintás kvantitatív vizsgálatot (N=2954), amelyben a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk. Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961) akiknek volt Mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, a másikba azok (N=995) akiknek nem. A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a háttérváltozók kutatásához kérdőíves módszert (1), a magyar közoktatásban 2003/2004-től bevezetett Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhöz kapcsolódóan pedig a tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára papír-ceruza tesztet (2). Ez utóbbi mérőeszköz esetében a Nemzeti alaptantervet vettük kiindulási pontként (202/2007. VII.13. Korm. rendelet).¹² A feladatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy sikerüljön általuk lefedni azokat a tudáselemeket, ismereteket, készségeket és képességeket, amelyek a NAT-ban a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy kapcsán megnevezésre kerültek.

A médiaműveltségre irányuló kutatás második állomása az a kvalitatív háttérvizsgálat, amelynek célja feltérképezni, hogy milyen formában – integrált/önálló tanórai keretben – továbbá mely évfolyamokon, illetve milyen technikai és szakmai háttérrel jellemezhető a médiaoktatás hazai közoktatási gyakorlata. A vizsgálat során alkalmazott két féle kvalitatív eljárásra azért volt szükség, mert ezek ismeretében lehetett a nagymintás kvantitatív kérdőíves kutatás eredményeit finomítani, és a kapott adatok hátterére pontosabb magyarázatokkal szolgálni. Az egyik kvalitatív vizsgálati módszer a *strukturált (kötött, standardizált) interjú* volt, amelyet médiapedagógusok bevonásával (N=111) végeztünk. A szóbeli lekérdezés személyes megkereséssel, kiképzett kérdezőbiztosok bevonásával történt, a beszélgetések a kiadott űrlapokon kerültek rögzítésre. A másik kvalitatív vizsgálati módszert a *hospitálási naplók* felvétele jelentette. A megfigyelés módszerét 105 tanórán alkalmaztuk. A mozgóképkultúra médiaismeret órák teljes jegyzőkönyvezésének célja, hogy a kutatók pontosabb képet kapjanak az osztálytermekben zajló folyamatokról.

A kutatás harmadik állomását a *fókuszcsoportos vizsgálatok* jelentették. Ennek során 8 csoportban, összesen 107 tanuló bevonásával – többféle módszer alkalmazásával (szituációs játék, megbeszélés, vita) – vizsgáltuk a médiaműveltséggel kapcsolatos készségeket

¹² A Nemzeti Alaptanterv 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderrID=391>

és képességeket. A csoportfolyamatokat esetenként 2–3 digitális kamera rögzítette, ezek lebonyolításához a kutatók minden esetben rendelkeztek szülői beleegyezéssel. A felvett folyamatok (kb. 340 perc) tartalmi és narratív kielemezésre kerültek.

A vizsgálat utolsó fázisában került sor a 14–18 éves fiatalok *médiaszövegeinek narratív elemzésére*. A saját fejlesztésű nyílt végű kérdőív segítségével arról gyűjtöttünk információt, hogy a vizsgálatba bevont tizenévesek (N=60) milyen külső és belső jellemzőkkel írják le a 21. századi férfit és nőt, a nemi jelleg szerinti konform és non-konform viselkedést; továbbá hogy a fiatalok nemi szerepekről, nemi sajátosságokról alkotott véleménye tartósan bizonyul-e a mozgóképi, filmes példák kapcsán.¹³ A kérdőív alkalmat adott továbbá arra, hogy a vizsgálatból kiderüljön: a digitálisan szocializált tizenévesek képesek-e mozgóképirásra, azaz élnek-e pl. a forgatókönyvírás során az egyszerű vázlat lehetőségével (story board); az ismétlésben rejlő hatással; meg tudják-e különböztetni a jelenetet a beállítástól, ismerik-e a közelképet, mint a kiemelés eszközt.¹⁴

A kutatás eddigi eredményei

A médiahasználat kérdőív adatfeldolgozásának eredményei szerint a tanulók életében jelentős szerepet töltenek be az új médiumok, és ezekkel sokoldalú tevékenységeket is folytatnak. Kijelenthetjük, hogy a két minta között nincs szignifikáns különbség pl. az internet otthoni bevezetésének célja, az internethasználat társas tevékenységként folytatott módja, a használatra fordított idő, a szülői mediáció különböző formái, az otthonon kívüli internethasználat, és az iskolai internetezés tekintetében. A megkérdezettek szintén nagyon hasonló válaszokat adtak a világhálón folytatott tevékenységekre vonatkozó kérdéseinkre is. Jelen tanulmánynak nem célja, hogy részletesen ismertesse a tizenévesek médiahasználatának idejét, módját, céljait, helyette inkább néhány olyan eredményre fókuszálunk, amelyek a tudatos és kritikus médiahasználat vonatkozásában a közoktatásnak – ezen belül is főképp a médiaoktatásnak – jelenthet támpontokat.

A tanulók televízióval kapcsolatos véleményét vizsgálva a kutatók azt tapasztalták, hogy megoszlik a diákok véleménye a szabad tévéhasználatra vonatkozóan. A többség egyetértett azzal a kijelentéssel (a minta 60,2%-a) miszerint „*A tévében mindenkinek azt szabadna néznie, amit akar*”.¹⁵ A véleményalkotás terén a női válaszadók tűnnek megengedőbbnek. 1803 női válaszadó közül 971 tanuló gondolta azt, hogy a tévéhasználat szabadsága minden tartalomra kiterjedhet. A khi-négyzet próba szignifikanciája alapján összefüggést igazoltunk a szabad televízió használattal kapcsolatos attitűd és az iskolai médiaoktatás között ($\chi^2=14,111$; $df=3$; $p<0,01$). Érdekes megjegyeznünk, hogy a kijelentéssel egyetértő 1742 tanuló közül 1114 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája. Kijelenthetjük, hogy jellemzően a médiaoktatásban részt vett tanulók gondolják úgy, hogy minél nagyobb szabadságot kell adni a tévéhasználat kapcsán.

A válaszadók 71,3%-a nem ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „*Televízió nézés közben is lehet hatékonyan tanulni*”. Ezt a véleményt főképp a gimnázium 11–12. évfolyamába

13 Herzog Csilla (2009) A nemi szerepek megjelenítése és értelmezése a 14–18 évesek mediaszövegeiben. A médiaműveltség vizsgálat kvantitatív és kvalitatív formái. *Fejlesztő Pedagógia*, No. 5. pp. 42–52.

14 Herzog Csilla (2010) A tizenévesek nemi sztereotípiái és a média. A 14–18 évesek férfi és női szerepekkel kapcsolatos véleményének kvantitatív és kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Melinda (ed) *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet*. Selye János Egyetem, Komarno, pp. 514–526.

15 Herzog Csilla & Racsko Réka (2011) *Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában*. A konferencia előadás elhangzott az Agria Média 2011 nemzetközi konferencián. Eger, 2011. október 11–12.

járó tanulók képviselik, és ezen belül is inkább a női válaszadókra vonatkoztatható. 1799 lány tanuló közül 1226 fő nem értett egyet azzal, hogy a tanulás és a párhuzamos tevékenységként folytatott televízió nézés hatékony lehet a másnapi iskolai felkészülés során. Szignifikáns kapcsolatot igazoltunk továbbá a saját szobájában rendelkezésre álló tévékészülék ($\chi^2=48,130$; $df=3$; $p < 0,01$) és a naponta televíziózásra fordított idő között is ($\chi^2=168,474$; $df=12$; $p < 0,01$). A tanulás és a másnapi felkészülés közben folytatott televíziózást inkább azok a tanulók utasítják el, akiknek nincs televízió a saját szobájukban (873 tanuló tartozik ebbe a részmintába, közülük 638 fő van ezen a véleményen). Amennyiben arra a kérdésre keresünk választ, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok naponta mégis hány órát televízióznak, akkor válaszunk az, hogy ők jellemzően 1–2 órát töltenek a tévékészülékek előtt.

A megkérdezettek 39,8%-a gondolja úgy, hogy a televíziózás összeköthető a tanulással, a másnapi – hatékony – iskolai felkészüléssel.

A kutatás során figyelmet fordítottunk arra, hogy minél több információhoz jussunk a tizenévesek kritikus és tudatos médiahasználatára vonatkozóan. Ennek egyik jellemzője lehet, hogy mit gondol a tanuló a televíziós szövegfajták rá gyakorolt hatásáról. A médiahasználat kérdőív 11. feladatában megnevezésre került 15 szövegtípus (pl. hírek, szappanopera, sci-fi, romantikus film, reklám, sportműsor, rajzfilm, stb.).

A tanulónak egy 5 fokú attitűdskálán – *egyáltalán nincs rá hatással/nagyon erősen hat rám* – kellett jelölnie, hogy adott médiaszöveg esetén milyen erősnek tartja magára nézve annak hatását. Tanulmányunkban most csak az első három helyre sorolt műsortípusokat tüntetjük fel.

A következő táblázat tartalmazza – nagyság szerinti csökkenő sorrendben – azokat a médiaszövegeket, amelyek erős érzelmi hatást kiváltani a válaszadó tanulókból.

1. táblázat: Erős/nagyon erős érzelmi hatást kiváltó médiaszövegek (A válaszadók százalékos gyakorisága alapján)

Vígjáték	67,7% (nagyon erős hatás 38,9%; hatással van rá 28,8%)
Tudományos-ismeretterjesztő műsor	40,3% (nagyon erős hatás 15,5%; hatással van rá 24,8%)
Hírműsor	29,8%

A *médiaoktatókkal készített interjúk* alapján elmondhatjuk, hogy az intézmények többségében (71,2%-ában) önálló, és heti egy órában (65,8%) kedvező infrastrukturális háttérrel oktatják a mozgóképkultúra médiaismeret tárgyát. A médiatanárok szakképzettsége hagy némi kívánnivalót: a megkérdezettek 33,3%-a rendelkezik egyetemi, és 30,6% végzett szakirányú, OKJ-s továbbképzéssel.

A *médiaórák hospitálása* során szerzett tapasztalataink szerint a mozgóképkultúra és médiaismeret órák menete, szervezetsége és felépítése nem sokban különbözik más tanórától.¹⁶ Néhány lényeges különbséget azonban tapasztaltunk. A kéthetes megfigyelési időszak alatt a médiaórák szinte „mentesek” a szóbeli és írásbeli számonkérésektől, továbbá mind a házi feladatok kiadása, mind pedig azok ellenőrzése gyakran esetleges. Az órák 63%-ában nincs részösszefoglalás, nem készül vázlat (38%), így nincs ami segítené a tanulókat az órai tananyag későbbi felidézésében. A média pedagógusok leggyakrabban a meg-

16 Herzog Csilla (2010) An overview of media instruction strategies in Hungarian public schools. An examination of the media literacy of the age 14–18 group. In: Nagy Melinda (ed) *Társadalmi jelenségek és változások tanulmánykötet*. Selye János Egyetem, Komarno, pp. 132–141.

beszélés (91,4%) és a *tanári magyarázat* (86,7%) módszerével éltek az órákon. Kutatásunk alkalmával még mindig jellemzően a klasszikus (azaz a magyarázat, előadás, megbeszélés, szemléltetés, és egyéni munka) módszerekre találtunk példát. Kevés esetben láttunk interaktív tanítási módszert a médiaórákon (csoportmunka, páros munka, vita, játék, tanulói kiselőadás). Még ennél is ritkábban találkoztunk az ún. újgenerációs módszerekkel: kooperatív, projekt-, számítógépes módszer, internet, multimédia. Kijelenthetjük tehát, hogy a módszertani kultúra változására még várnunk kell, de reméljük, hogy a mozgóképkultúra médiaismeret tárgygal kapcsolatban elterjed az a szemlélet, miszerint a tanár elsődleges feladata nem az ismeretközlő tevékenység, hanem a készségfejlesztés, mégpedig a tanulók munkájának szervezésén keresztül.¹⁷

A *fókuszcsoportos vizsgálat* eredményei szerint számottevő különbség a kísérleti és a kontroll csoport között főképp a szituációs gyakorlatok során megvalósított médiaszöveg-alkotás terén mutatkozott. Ennek oka lehet, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret órán a tanulók foglalkoztak a műfajismeret elméletével, másrészt a drámatagozatnak köszönhetően gyakorlottak az improvizációs szituációs játékokban. Ez a fajta tudatosság segítségükre volt nemcsak a szerepjátékok, hanem az ezekre történő reflektálás során is. Látszott, hogy képesek észrevenni saját és mások hibáit is, főképp azért, hogy a következő alkalommal ezeket elkerüljék. A vizsgálat további eseteiben már nem volt ennyire egyértelmű a kép. A megbeszélés és a vita folyamán azt láttuk, hogy a tanulók – függetlenül attól, hogy volt-e részük médiaképzésben, vagy sem – rendelkeznek a médiaértés bizonyos szintjével, képesek véleményalkotásra, érvek, ellenérvek felsorakoztatására, és ismerik a domináns médiaműfajokat. Ezekben az esetekben a médianyelv megfelelő használatában láttunk némi különbséget.

Herzog Csilla

¹⁷ Herzog Csilla (2009) A médiaoktatás közoktatási gyakorlatának vizsgálata. A 14–18 éves korosztály médiaműveltségének háttérvizsgálata. *Fejlesztő Pedagógia*, No. 4. pp. 38–50.